

中学校英語における協同的な学習の実践

木田 重果

1. はじめに

「You can talk with your friends. (友達と話していいよ)」協同的な学習のスタートを知らせるこのフレーズが私は好きである。おそらく子どもも好きな言葉であろう。一方的に教師の話聞く授業ではなく、友達と意見や考えを共有しながら、あるいは対立させながら学ぶ授業を子どもは求めているのである。

筆者は公立中学校で約20年間、英語を教えている。新任時代はとにかく「楽しい授業」を目指し、ゲームやアクティビティを数多く用いた授業を行ってきた。しかし、楽しい授業だけでは子どもに英語の力をつけることはできないと気付くのに、さほど時間はかからなかった。ゲームの面白さに興じる子どもの声だけが教室に響いていた。反動から文法重視、ドリル演習の多い授業スタイルとなった。教科書にある本文の「音読」と指名した子どもが発言する「答え」だけが子どもの声となっていた。

ある時、先輩の授業を見る機会があった。騒がしさが心地よい授業であった。私は自分の授業との違いに衝撃を受けた。そして子どもの声の違いを認識した。私の授業での子どもの声は空虚なものであり、先輩の授業では中身のある子どもの声豊かに交錯していたのである。英語はコミュニケーションを織りなす一つの道具として存在する。授業の中で、学びを生み出す子どもの多彩な声を響かせたいと思うようになった。それ以来、「学び合い」や「協同的な学習」をベースとした授業を構成し、実践してきた。本研究ノートでは、その一端を紹介する。

2. 協同的な学習

次期学習指導要領改訂の最大のキーワードの一つは「アクティブ・ラーニング」とされている¹⁾。アクティブ・ラーニングはその言葉からも示されているように、学習者の能動的な学習を目指すことから、問題解決学習やディスカッション、ディベート、グループワークなどの方法が取り入れられる。このような学習形態では、他者との関わりを持つ協同的な学習が必然性を帯びてくる。

岡山県総合教育センター紀要では、協同的な学習を次のように捉えている²⁾。「学び合いの授業の1つに協同学習(協同的な学び)がある。この学び合いの授業とは、子ども同士が学習課題を媒介にしてつながり、『聞き合い』『伝え合い』等の互恵的な人間関係の中で『学び』を深めていく学習方法である。ペアやグループの形で活動することが多いが、子ども同士の関わり合いの中で個々の『学び』を深めていくことが大切となる。学び合いの授業で教師は、学び合いの場を設定したり、子ども同士の学び合いが促進するような援助的な関わりを重視し、直接『教える』という行為を控え、子どもの『学び』の実態に合わせて授業を展開することとなる。」

歴史的には協同的な学習は1960年代から1980年頃までに盛んに研究・実践され、自発協同学習(末吉悌次)、自主的協同学習(相沢保治)、自主協同学習(高旗正人)といった理論や方略が生まれた。また、佐藤学氏の提唱する「学びの共同体づくり」は、授業改善、学校改善の有効な手立てとして、多くの学校で取り入れられている。

本実践は、このような理論や方略が背景にあり、また、依拠しながら創りあげたわけではない。むしろ、毎日の授業や子どもとの関わりの中で、実践を模索しながら、様々な理論や方略、技法を取り入れる形で展開してきた。

3. 実践内容

協同的な学習を展開するとき、3種類の型を想定している。それぞれに長所と短所があるために、その特徴を認識しながら組み合わせた授業を構成していく必要がある。

1つ目は、個人で取り組んだ課題に対して互いにサポートし合うサポート型である。文法の練習課題や、教科書の本文の訳を考える時など、授業における多くの場面で取り入れることができる。個人の自力解決を目指す時間を与えた後に、仲間と確認する時間とすることで理解している生徒が理解の十分でない生徒を教える場面を創りだすことができる。しかし、「教える一教えられる」関係がはっきりするために劣等感を持つ危険性を孕んでいる。

2つ目はチームとして達成する課題や競争的な要素を含ませ、協力の喜びを知るチームワーク型である。個人の作業の重要性を認識させつつも、グループがチームとして機能する経験を持たせるねらいがある。ゲームなどのアクティビティが考えられるが、その作業を全員が理解し、十分に練習するなどの下準備を整えなければ、できない生徒への風当たりが強くなる心配がある。しかし、英語の苦手な生徒が活躍できる課題を設定することで互恵的な関係作りのよい機会ともなる。

3つ目はプロジェクト型である。各人が自分の責任で情報を得て、仲間に伝えることにより課題解決を目指す活動である。自分の所属する集団に個人が貢献する喜び、あるいは責任を感じて欲しいと考える。責任を担うことは苦しいことではあるが、やり遂げると自信につながることになる。

いずれの型も目指すところは、他者との関わりを通して学びのコミュニティーを構築し、その支持的風土の中で安心して学びに向かう生徒を育成することである。

協同的な学習が授業の中で機能していくには、長い期間が必要である。そのため中学校3年間を見通した計画が欠かせない。また、協同的な学習としての学習課題も存在すると思われる。「教える－教えられる」関係が固定し、劣等感を持つ危険性や、「寄りかかり」や「フリーライダー」の問題などである。これらの課題を想定しながら、授業を構成し、課題を乗り越える指導していく責任を教師は担っている。

次に各学年の実践内容を紹介していく。

(1) 1年生の実践内容

1年生で大切にしてきたことは、協同的な学習の必要性を知ってもらうこと、ルールを知ること、そして楽しむことである。生徒に経験させる順番としては、仲間と協力することの楽しさを知ることが最初である。

<実践事例1 1年生 チームワーク型>

アルファベットの小文字を練習したあとの協同的な学習である。4人もしくは3人班を作り、次のような課題を与える。問題の紙は大きめにしてグループに1枚だけ配布し、全員で見ながら考えさせる。アルファベットの大文字、小文字が載っている教科書を開けてもよいが、一人だけとする。

グループで力をあわせ、解決していこう。次のアルファベットのグループには共通する特徴があります。その特徴は何かを考えて、仲間の1文字を書きなさい。分かれば先生のところに来て、どんな特徴があるかを一人ずつ説明して、答えを言ってください。

- | | |
|---------------------|-----|
| (1) g j p q | () |
| (2) b d f i j k l t | () |
| (3) c s v w x z | () |
| (4) l o s z | () |

グループ全員で正解を勝ち取ったという意識を持たせるために、一人ずつ説明させることがここでのポイントである。実際の生徒の様子をみていると、基準線の下に突き出している(1)と第1線と第2線の間に文字の一部が入る(2)はそれぞれyとhは比較的簡単に答えが見出せるようだ。教科書を広げている子が(3)を見つけ出すことがある。答えは大文字、小文字の形がほぼ同じであるoとなる。(4)の答えはひっくり返しても文字として認識できるxなのだが、これはなかなか出てこない。しかし、見つけ出し、正解をもらった時のグループ全員の喜ぶ顔は素敵である。

このような協力する楽しさを経験させると同時に、協同的な学習の必要性和ルールを伝えていく。必要性については、生徒が楽しいと感じたアクティビティのすぐ後に話をするのが効果的である。次のような内容の話をする。

「楽しかったよね。1人では気づかないことが、みんなで協力するとわかることがあるよね。これって勉強も同じ。これからペア学習やグループ学習を授業の中に取り込んでいくけれど、その理由は協同することが学習に大きな影響を与えるからです。」

次にルールを伝える。

- ・友達から質問されると必ず自分の作業の手を止めて、援助すること。
- ・サポートしてもらったら必ず「理解した」、あるいは「まだわからない」という返答を行なうこと。
- ・感謝の言葉を伝えること。

高旗は学習者に「共に高まることを全員の目標とする」「仲間を高めることに貢献する責任」「仲間の援助に誠実に応える責任」の理解を求めている³⁾。言葉は異なるが、協同的な学習の必要性和ルールに共通するものであると言える。しかし、すぐに徹底できるわけではない。協同的な学習を展開していく中で、良かったところを見つけて褒め、良くない場面が出てきたら注意をすることを繰り返していくこととなる。良い場面では、その場で全員の手を止め、具体的に名前と言動を示して褒めるようにする。良くないことがあった時には、活動が終

わったあとで伝え、どのグループで起こったことなのかを知られない配慮をとった。

(2) 2年生の実践内容

2年生で大切にしてきたことは、関わりをより深めて学級全体が支持的風土に包まれる場とすることである。また、「教える－教えられる」関係が固定化することを警戒しながら、授業を構想していくようにしている。

<実践事例2 2年生 チームワーク型>

比較級を学習する時に用いた事例である。ALTに教えていただいた簡単なアクティビティであるが、学級の中で協同的な関係が構築されているかを確認できる実践である。クラスを半分に分けて、2つのグループを作る。グループ毎に前に出てきて一列になり、次の指示を与える。

次の文を用いて、だんだんと大きくなっていくようにしてください。単語によっては larger の方が適切な場合もあると思いますが、今回は bigger で統一しましょう。

一人目 B is bigger than A.

二人目 C is bigger than B.

三人目 D is bigger than C. ……

前の人が言ったものよりも大きなものを考えて単語を入れ、発表するだけなので、英語の学習という意味では発展性の乏しい活動である。しかし、課題を達成させるためには、自分の後ろにあと何人いるのかを考え、適切な単語を選ぶことが求められる。あるグループは次のような単語を選んだ。

eraser → pen → ruler → pen case → desk → bike → classroom → Hamakoshien JHS → Nishinomiya Gardens → Nishinomiya City → Hyogo prefecture → Hokkaido → Japan → China → sky → the earth → Jupiter → the sun → space

この時点であと2人残っていた。次の生徒は、「Dream is bigger than space.」と発表し、最後の生徒は「Love is bigger than dream.」と言った。子どもの素晴らしい感性に驚かされる瞬間である。今まで実践してきた中で、多くのグループが最後は抽象的な単語を持ってきた。しかし、上手いくケースばかりではない。いきなり5番目ぐらいで sky や sea といった大きすぎる単語を持ってくる生徒もいる。仲間意識が低いと感じる場面である。改めて協同的な学習の必要性を問いかけ、やり直しをする。もう一つのグループは、反対に小さくなるような課題を与えた。当然、一つ目に用いられた単語を使ってはいけないという制約をつけることとなる。

(3) 3年生の実践内容

学級内に支持的風土が築かれていく過程には、自分でも何もしなくても周りの仲間がサポートしてくれるために、主体的に学習に向かわない現象（寄りかかり）や生徒（フリーライダー）が現われることがある。得意、不得意がはっきりしてくる3年生前半がその時期にあたることが多い。これらを乗り越えていくために、各人に責任を持たせる活動を取り入れたり、個人での作業時間を確保するなどの工夫が必要である。

<実践事例3 3年生 サポート型>

3年生では毎時間10分ほどの時間を使って、読み物教材を使った帯活動を実施している。使用したのは、中学3年生を主な対象として開発された読み物教材『読みトレ100 ―ビルくんが見た日本』（浜島書店）である。これは100語程度の分量のお話を100個集めたものであり、それぞれに本文に関する問題が一つ、巻末には3つほどの追加問題がついている。問題のほとんどが「次の質問に対する答えにあたる部分を英文中からさがして下線を引きなさい」というものであり、追加問題は英文で出題されている。本文で難解だと思われる箇所には日本語訳が付記されており、低位の生徒にも取り組みやすく工夫されている。また、日本に滞在する中学生のビルくんの楽しい日本滞在記となっているために、読む意欲が喚起される内容となっている。問題の解答と本文の全訳は別に設けられており、音声はWebで自由に聞くことができる。基本の流れを作り、時々、違ったバージョンを入れ込んでいる。

①基本型

- ・英文を見ないで、2回英文を聞く。
- ・次に友達と話をして、その内容や聞こえた単語を共有する。
- ・個人で英文を読み、問題を解く。不明な点や疑問点があれば友達に尋ねてもよい。
- ・全訳と解答を配り、答え合わせをする。

②リスニング型

- ・穴埋めにしたリスニング用のプリントを2人で一枚になるように配る。
- ・プリントを真ん中に置き、一人は解答を書く役割、もう一人は読まれた所をなぞっていく役割を決める。
- ・穴埋めの箇所に何が入るのか、考えてみる。
- ・英文を聞き、2人で相談し合って答えを書く。
- ・役割を交替し、もう一度英文を聞く。（ペアによっては交替しなくてもよい）
- ・全員で答えを確認する。
- ・個人で英文を読み、問題を解く。不明な点や疑問点があれば友達に尋ねてもよい。

July 27

Here in Japan, they have a special day for eating eel. That sounds so strange. First of all, I ^① () () () eel. ^{フナギ} Secondly, why do they have a special day for it? My host mother says that eel is good for you. When the summer is very hot, you can feel ^② very (). Eating eel ^③ () you more energy. I don't think I want to try eel. It looks like a ^④ () in the ^{⑤ エネルギー} (). I would rather ^⑥ () a big steak. That sounds better to me.



(88 words)

『読みトレ100 ―ビルくんが見た日本』 浜島書店 (2015) 筆者により一部変更

・全訳と解答を配り、答え合わせをする。

③単語補充型

- ・穴埋めにした単語補充用のプリントを1人一枚配る。
- ・個人で読んで、何が入るのかを考える。
- ・4人班になって、意見交換をする
- ・4人班の答えを発表する
- ・英文を聞いて、正しい答えを入れる。
- ・個人で英文を読み、問題を解く。不明な点や疑問点があれば友達に尋ねてもよい。
- ・全訳と解答を配り、答え合わせをする。

次に③単語補充型の具体的な教材を提示して実際の様子を記すこととする。最初に個人で考える時間を十分に確保することは重要である。その際、単語を考えるのと同時に、その根拠を人に説明できるよう準備しておくことを伝えておく。次に4人班になって交流する。答えを確認するだけでなく、なぜその単語が入るのかを話し合う。その後、全体で①～⑥まで何が入るかを発表してもらうが、正解は伝えない。次の英文を聞く作業において、答えがわかるからである。こうすると、しっかり英文を聞こうとする態度が出てくる。実際の活動においては、① have never eaten は個人の作業において多くの生徒が正答を導き出していた。土用の丑の日に、ウナギが食べられる意味を知っている生徒にとっては② tired は比較的たやすい課題である。③は gives が正答であるが、makes が誤答として出されることが多い。④はグループで交流している時に導き出されることが多い。答えは snake が入る。⑤は sea か river で議論になるケースがある。全体の交流の時にその根拠を尋ねるとおもしろい。海で生まれて、川に戻ってくるのでどちらもあり得るのである。正解は water となっている。⑥は

文法的に動詞が入り、steak という単語が分かった時点で eat を導きだしていた。

授業者である教師は、どこに空欄を設定するかを決めなければならない。筆者は文法的な視点を根拠として正答を導いて欲しいもの（本事例における空欄①③⑥）と内容面での理解を根拠として正答を導いて欲しいもの（本事例における空欄②④⑤）に大別して空欄を設定するようにしている。英語の知識が豊富な生徒は前者の課題で活躍し、そうでない生徒も仲間の助けを得ながら後者の課題で存在感を出してほしいと願っている。

「寄りかかり」や「フリーライダー」に陥らないようにするために、各個人に責任を持たせる活動を取り入れることがある。プロジェクト型の活動ではその要素を取り入れることが比較的容易である。次にプロジェクト型の実践事例を示す。

＜実践事例 4 3年生 プロジェクト型＞

現在分詞・過去分詞の後置修飾と接触節を学習した単元のまとめとして、グループ学習を行なった。4人班を作り、それぞれA、B、C、Dの役割を与え、グループにワークシートを配った。

情報を集めて次の絵の人物を探してください。全部で9名です。

Taro Ichiro Toru Kenji Meg
Kumi Yuna Emi Kana

共通の情報

Meg, Kumi and Yuna read a book every day.



(『NEW CROWN アクティビティ集3年』三省堂1999)

次に情報1が書かれたプリントをA、B、C、Dそれぞれに与えた。

あなたの役割はAです。

①先生の指示に従って次の情報を仲間に伝えてください。ただし、英文を読むだけです。見せてはいけません。あなたが読んだ英文を、班の仲間が書きとることはOKです。

情報1 Yuna doesn't like going out.

②先生に呼ばれたら前に出てきてください。何も持っていないでいいです。情報2を渡します。

B、C、Dの情報1はそれぞれ以下の通りである。

B Emi likes Japanese food.

C Toru is the student Mr Smith talks with.

D Kana is a student who likes cooking.

全員に行き渡ったのを確認したのち、情報1をグループ内で共有するように指示をした。しばらくして、Aの生徒だけを前に集合させて情報2を与えた。続いてB、C、Dも同様にした。AとBは情報を持って帰りグループ内で並び替えを行なう課題である。英文はグループに持って帰るが、日本語はその場で記憶しておかなくてはならない。グループで作った並び替えが正解していれば、の部分の名前を教えることとした。

A TV / is / his brother / / watching / the student / with /.

弟と一緒にテレビを見ている生徒はです。

答え The student watching TV with his brother is Kenji.

B call / the beach / the dog / is / we / on / / running /.

私たちがと呼ぶ犬は砂浜で走っている。

答え The dog we call Taro is running on the beach.

CとDは教師が話す英文を聞き取ってグループに伝える課題である。メモをとることも不可とした。

C This is the guitar Ichiro got from his father.

D The girl reading a book on the beach is Meg.

生徒はこれらの情報を集約して、絵の人物の名前を入れていくことになる。完成すれば教師のところに outward、確認してもらう。

実際の授業の様子を振り返ると、やはり英語の得意な生徒が中心となって活動していくグループがほとんどである。しかし、実際に情報を取ってくるのは各個人であるために、与えられた責任を果たそうとA、Bの生徒は日本語を、C、Dの生徒は英文を一生懸命に覚えて仲間に伝える光景を多く見ることができた。また、情報を得ることができれば簡単に答えを導くことができるものと、複数の情報を吟味して答えを探るものがあるために、最後まで自分の持っている情報を意識しながら作業を行っていた。

4. おわりに

以上、筆者の拙い実践を紹介してきた。協同的な学習を取り入れてから、様々な声が筆者の耳に届き、学びの様相を感じることができた。同時に子どもの輝く顔や真剣に考え込む表情、素晴らしい発想に出会うことができた。また、仲間を思いやる姿からは、感動と学びをもたらした。印象に残っているエピソードを2つ上げる。

協同的な学習に取り組み始めて間もないころ、仲間に一生懸命に教えている子どもの姿を見て、教師である自分との教え方の違いを発見することがあった。彼らは常に相手の目を見ながら、つまり理解を確認しながら説明をしていたのである。教師も机間指導をおこない、個別に教える機会を持っている。教えている時の筆者の目は、常に机の上に置かれたノートやプリントにあった。そして最後に一言「わかった?」と尋ねるのである。子どもは「はい」としか答えない。教え方は拙くても、相手の表情から理解度を把握し、言葉を重ねる姿を目の当たりにして、大いに反省した。

また、小テストで隣の答案を盗み見る生徒が増えたこ

とがある。小テストの前に類似問題を出し、グループで学習をしたからである。隣に座る仲間に関わりを持った生徒は、テストが出来ているかが気になって仕方がない。そっとのぞき込み、できていることを確認しては微笑み、間違っているところを発見しては悔しい表情をしていた。

学習面だけでなく、良好な人間関係作りにも有効な協同的な学習であるが、まだまだ課題が多いことも認識している。「教え合う関係」から脱却できないことがその一つである。真に「学び合う関係」になるような教材の開発や授業構想が求められている。また、英語の力をあげることもまだまだ不十分と言える。「聞く」「読む」「話す」「書く」の4技能をバランスよく高め、自信を持って英語が使える生徒の育成を目指し、これからも研鑽していきたい。

【注】

- 1) 田村学『授業を磨く』（東洋館出版社、2015年）97頁。
- 2) 「学び合いを促進する教師の関わりについての研究—なぜ、あの子が学びに入れたのかを探る—」（岡山県総合教育センター研究紀要第5号、2012年）
- 3) 高旗浩志「『学習する集団づくり』の基礎理論」（関西学院大学教員免許更新講習レジュメ、2015年）

（きだ しげみ・西宮市立浜甲子園中学校教諭）